



INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

*Elza Mesquita*¹

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

*Joaquim Machado*²

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA, PORTO

RESUMO

A observação de aulas consiste numa prática singular no âmbito da supervisão pedagógica, sendo primordial à reflexividade e muito conveniente para o desenvolvimento profissional dos professores em formação (inicial e contínua). O foco de análise, presente neste artigo, coloca-nos perante aspetos ligados à formação inicial de professores, sobretudo porque se vivencia, atualmente, um «volte face» na formação, originado pelo designado Processo de Bolonha. Este pressupõe que o/a aluno/a em formação arrogue um trabalho mais autónomo e que a instituição de formação valore o papel da comunicação dialógica entre todos os atores que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, de modo a favorecer a construção de uma cultura profissional que os considere parceiros de uma comunidade de práticas.

O nosso estudo sustenta-se numa metodologia de natureza qualitativa e o campo de investigação incide, especificamente, sobre as práticas de formação de alunos/as futuros/as professores/as. Foca-se no próprio discurso dos participantes com o objetivo de compreender como percecionam a sua evolução como pessoas e como profissionais e, servindo-se das categorias da *Target Language Observation Scheme* (TALOS), procede à análise de conteúdo das suas reflexões sobre três aulas observadas onde transparece um autorretrato da prática profissional.

Constata-se um processo de aperfeiçoamento das capacidades de observação e de auto-observação dos sujeitos do estudo. Notam-se também diferenças nas perceções que os/as formandos/as tinham sobre eles/as no início da prática de ensino supervisionada e as que têm no final, que resultam de mudanças operadas ao longo do processo formativo nas suas formas de ser, estar, agir e refletir. Conclui-se, por fim, que o facto de assumirem a praxis como uma ação intrincada favoreceu o aprofundamento da reflexividade e tornou-os/as mais abertos/as a novas possibilidades de ação.

¹ elza@ipb.pt

² jmaraujo@porto.ucp.pt

Introdução

A formação inicial é uma etapa peculiar onde o/a formando/a, futuro/a professor/a, pelo contacto direto que tem com a docência, constrói imagens do professor ideal e dos papéis que deve desempenhar. Atualmente, a formação inicial de professores (integrada no processo de Bolonha) prevê um tipo de trabalho mais autónomo, pelo que, neste cenário, pensamos que a prática deve ser reelaborada, dando-se mais atenção ao que os/as formandos/as podem fazer para melhorar a sua própria formação. Isto também implica que os/as professores/as que os acompanham em contexto de estágio adotem práticas de reflexão-na-ação, um processo que, segundo Schön (1997, 2000), se estende a uma combinação de momentos diferentes no decorrer de uma aula, nomeadamente: ouvir o que as crianças sabem e o que têm a dizer; combater os efeitos das crenças que permeiam o saber escolar e deixar-se surpreender pelas crianças; refletir sobre os acontecimentos vivenciados na aula; e, sempre que for necessário, reformular o problema proposto e efetuar uma experiência para testar uma outra hipótese de trabalho.

No estudo que desenvolvemos, o campo de investigação incidiu, especificamente, sobre as práticas de formação de formandos/as, futuros/as professores/as, à luz do seu próprio discurso, nomeadamente no que concerne às suas perceções sobre a evolução de cada um como pessoa e como profissional. Em termos metodológicos pedimos a seis formandos/as de um universo de 18 que se encontravam a realizar a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito de um Curso de Mestrado Profissionalizante para o Ensino (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) numa Escola Superior de Educação, situada no nordeste transmontano português, que escrevessem uma narrativa reflexiva sobre três das aulas observadas tendo em conta as dimensões da *Target Language Observation Scheme* (TALOS) (Ullman, & Geva, 1985; Lynch, 1996; Mackey, & Gass, 2016).

1. A observação enquanto suporte à reflexão e intervenção pedagógicas

Albano Estrela (1994, 2008) formulou a seguinte questão: como criar nos futuros professores uma atitude científica, exigida pelo mundo atual, se o conhecimento que temos da realidade pedagógica é tão empírico como limitado? Entretanto, muitos estudos têm avançado na inteção dos fenómenos educativos e na construção de instrumentos e metodologias de observação que permitam uma visão integradora da prática pedagógica sustentada num conhecimento de compleição científica. Na verdade o século XXI trouxe novas exigências sociais, com manifesta expressão no campo da educação. Torna-se, assim, necessário que os/as candidatos/as a futuros/as professores/as desenvolvam, ao longo da sua formação inicial

(e também contínua), uma atitude científica, sustentada na reflexividade das práticas que deem suporte ao ato educativo. A reflexão e a pesquisa, se tidas em consideração nos momentos de observação do outro e de si, permitir-lhe-ão dominar instrumentos e métodos capazes de fazer emergir uma análise mais fundada sobre a prática e sobre as relações interpessoais que se desenvolvem nos contextos de ensino e aprendizagem. Potencia-se, desta forma, a autoformação e a autonomia dos/as formandos/as no sentido de os/as sensibilizar para a mudança e inovação e, em simultâneo, promover o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Importa, assim, refletir sobre a observação enquanto técnica do método científico, e salientar os pressupostos que lhe estão inerentes para que possa ser considerada estratégia eficaz na formação inicial de professores. Segundo Pardal (1995), estes pressupostos, pensados cientificamente, podem resumir-se ao planeamento da observação com a necessária previsão do tipo de intervenção do observador e da seleção dos meios que serão utilizados na referida observação. Procurando fundamentar a observação, no quadro da metodologia da investigação, Pardal (1995) contrasta algumas das grandes referências teóricas e empíricas atendendo ao seu grau de estruturação e distingue os papéis do observador que considera dever estar mais ou menos integrado na situação que pretende observar e responsabilizar-se pela construção de suportes orientadores e objetivos claros que assegurem uma recolha profícua de dados para os momentos de reflexão. O observador deve ainda comprometer-se com a (trans)formação do sujeito em formação, mas este último também deve ter a capacidade de se autoanalisar, observando-se. Na verdade, o nosso estudo ancora-se numa perspetiva de supervisão como um processo em colaboração, uma vez que se afigura para nós como uma oportunidade de formação partilhada e mais sustentadora das práticas em contexto, capaz de favorecer o desenvolvimento profissional dos/as futuros/as professores/as, e, nesse sentido, tornam-se fundamentais a observação, o questionamento e os momentos de reflexão entre todos os atores porque fomentam a (trans)formação.

Para percebermos este processo de (trans)formação temos de nos socorrer dos trabalhos desenvolvidos por Donald Schön (1997, 2000) uma vez que consideramos a reflexão como um caminho para a inovação, descomplicação e construção... ou seja, um caminho para tornar melhor e mais eficiente o trabalho do eu individual e do eu coletivo. Schön (1997, 2000) defendeu uma nova epistemologia da prática profissional ao antemurar a tese de que a simples atividade que a ação comporta só constitui experiência quando se lhe associa o pensamento, quando se compreende a dependência entre o realizado e as suas consequências práticas, pois “o material do pensar não são os pensamentos, mas as ações, os factos, os sucessos e as relações das coisas” (Dewey, 1995, p. 138). Schön estimou as variações sobre um ensino prático reflexivo e apresenta-nos alguns pressupostos a partir dos quais se concretiza a prática reflexiva, nomeadamente o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Considerando a natureza interpretativa a que se deve submeter todo o processo observacional, salienta-se o papel da cultura, do contexto, das concepções que cada sujeito possui sobre a natureza do que cada um entende por observação, não esquecendo que quem ensina e ajuda o outro a aprender também transporta consigo “certas concepções sobre a natureza do processo de ensino-aprendizagem e, mais do que isso, sobre os fins e objetivos primordiais da educação, incluindo aquilo que se considera ser um bom professor” (Teixeira, 2011, p.22). Realça-se, desta forma, que todos estes pré-conceitos fundamentam a existência de pressupostos para a realização da observação pedagógica. Tal como adverte Teixeira (2011), sem eles “simplesmente não se saberia o que observar, a que dar atenção e o que valorar”, embora alguns pré-conceitos sejam puramente “inconscientes ou tácitos” (p.23). Por isso, é necessário que o observador pedagógico aceda a um conjunto de saberes que lhe assegurem um certo nível de “autoconsciência e autorreflexão epistemológica, ontológica, antropológica e comunicacional” (Teixeira, 2011, p.23).

Considera-se também como um momento importante de supervisão colegial a “observação mútua de aulas”, processo que favorece a reflexão colaborativa sobre a ação educativa desenvolvida, dando a possibilidade ao/à formando/a de se conhecer melhor e poder acompanhar as mudanças que se nele/a se operam. Contudo, “importa não esquecer que se trata de um processo complexo, com uma forte carga subjetiva, pois cada sujeito traz para a observação o seu conhecimento prévio, as suas crenças, valores e experiências que implicam necessariamente uma interpretação da realidade que observa” (Fialho, 2016, p.30).

2. Metodologia: percepções a partir da *Target Language Observation Scheme*

A partir das categorias da *Target Language Observation Scheme* (TALOS), o estudo procede à análise de conteúdo das reflexões produzidas sobre três aulas observadas e desvela o autorretrato da prática profissional que nelas transparece. Na análise dos dados relativos à reflexão de seis formandos/as, destacam-se, em primeiro lugar, pontos fortes e aspetos a melhorar evidenciados em cada momento de reflexão, dissecando-os em função de oito categorias TALOS, a saber: (1) Adequação do discurso ao público: clareza e concisão; (2) O tempo de fala comparado com o tempo de fala das crianças; (3) Explicitação da estrutura da aula: facilitação do seguimento dos passos da aula pelo/a supervisor/a, o/a colega de estágio e as crianças; (4) Orientações dadas relativamente às tarefas: clareza das tarefas propostas às crianças; (5) Iniciativa na resolução de problemas: encorajamento das crianças à autocorreção autónoma ou colaborativa; promoção da negociação; (6) Comentários e perguntas personalizadas: uso dos nomes das crianças, relevância face ao conhecimento/experiência anterior das mesmas; (7) Reforço positivo: elogio, recompensa, encorajamento; e, (8) Ritmo:

gestão do tempo em função dos objetivos da aula, da dificuldade que sentiu na preparação e abordagem dos conteúdos.

Tratando-se de um estudo sustentado numa abordagem qualitativa, e apoiado na análise de conteúdo, procedemos à codificação dos dados recolhidos, sendo que os discursos que se assinalam neste texto, no sentido de complementar a análise, surgem referenciados através de um código alfanumérico [por exemplo: M1 (inicial do nome - 1.º momento), M2 (inicial do nome - 2.º momento), M3 (inicial do nome - 3.º momento), R1 (inicial do nome - 1.º momento); R2 (iniciais do nome - 2.º momento); R3 (iniciais do nome - 3.º momento); e assim sucessivamente para todos/as os/as formandos/as envolvidos/as no estudo].

3. Análise das categorias da *Target Language Observation Scheme*

Nos subpontos seguintes procedemos à apresentação e análise dos dados atendendo às oito categorias extraídas da *Target Language Observation Scheme* já enunciadas.

3.1. Análise do discurso ao público: clareza e concisão

As situações de comunicação em sala de aula com as crianças podem demarcar a diferença entre o bom e o mau desempenho do/a futuro/a professor/a, se atendermos à forma como promove o diálogo, como gere as relações interpessoais e como faz a explicitação de conteúdos. Neste sentido é importante o domínio da língua materna em situações de comunicação com crianças.

Sobre a questão da adequação do discurso ao público-alvo, os/as formando/as refletiram sobre as suas duas primeiras intervenções e, nessa retrospectiva, posicionaram-se face ao tipo de comunicação que estabeleceram, tendo convergido na aceitação de que teriam muito a melhorar em termos de discurso e de atitudes adotadas. Acrescentaram que cada grupo de crianças apresentava especificidades próprias, pelo que não foi fácil implementar as estratégias previamente pensadas, porquanto as crianças eram muito ativas, conversadoras e ávidas de mostrar tudo aquilo que sabiam. Consideraram que estes atributos afetaram os primeiros momentos comunicacionais, bem como também condicionaram o seu processo de socialização perante o grupo e perante o próprio contexto de estágio. Duas formandas sentiram alguns constrangimentos no momento em que ficaram a saber que iriam realizar o estágio numa turma do 1.º ano de escolaridade. A maior preocupação prendeu-se com o facto de considerarem que teriam de “falar de forma clara, simples e concisa” (R1, L1), justificando esta asserção com a transição entre ciclos, pois as crianças estavam, pela primeira vez no 1.º ciclo do ensino básico, no qual se realizam aprendizagens formais, e seria mais difícil contrariar o hábito de um trabalho mais sustentado em atividades mais lúdicas. Esta consideração levou-as a tomar uma atitude mais equilibrada no que diz respeito ao tempo de fala das crianças. Desde logo, a grande preocupação destas formandas foi comunicar com as crianças, interrogando-as e

fazendo com que falassem com os adultos presentes na sala de aula e com as outras crianças, para que expressassem as suas ideias, opiniões, aprendizagens, frustrações (L1, R1). Neste sentido, foi necessário “dar tempo e incentivar a criança a comunicar” (L1).

Outra formanda garantiu-nos que estabelecia “sempre um diálogo em torno dos conteúdos e a partilha de ideias, para ajudar [as crianças] a saber ouvir e aceitar as opiniões dos colegas” (M1).

Todos/as se manifestaram apreensivos/as e em desfavor da monopolização do tempo de fala do/a professor/a. Os seus discursos indiciam que, quando o/a professor/a é o/a detentor/a da palavra, tal facto remete, desde logo, para um “estilo de ensino transmissivo” que limita as crianças e as torna seres passivos, para além de não permitir que elas partilhem os seus conhecimentos, num estilo de aprendizagem mais ativo e mais participado (E1). Por isso, privilegiaram as interações entre as crianças e o/a professor/a (C1), mas reconheceram que a sua linguagem em sala de aula “nem sempre [foi] adequada”, sobretudo em determinadas componentes do currículo “devido à própria complexidade dos conteúdos estudados” (M1).

No segundo momento em que lhes foi solicitada a narrativa reflexiva sobre as suas práticas, os/as formandos/as constataram uma evolução, mormente nas questões relacionadas com a sua atitude e com a forma como se expressavam. Mencionaram que já conseguiam ter em conta a adequação do vocabulário que utilizavam na comunicação que estabeleciam com as crianças, de forma a construírem um discurso mais perceptível e compreendido por todas. Consideraram também que não se tratava de um discurso pobre, mas sim de um discurso que introduzia palavras novas de modo a ampliar o vocabulário e o saber enciclopédico de cada criança. Referiram também que, quando se tratava da exploração de palavras novas, o objetivo era explicar às crianças “o seu sentido/significado e relacioná-las a outras” que elas conheciam (R2): “o meu discurso com as crianças de 1.º ano de escolaridade é claro e conciso (...), preocupo-me em aumentar o vocabulário das crianças e explicar o significado de palavras novas” (L2).

Em função das suas práticas em contexto, houve quem tivesse constatado uma grande evolução ao nível do discurso oral, passando este a ser mais adequado na intervenção com as crianças (E2, C2). Verificaram também uma melhoria em relação ao seu tempo de fala em comparação com o tempo de fala dado às crianças, pois com o decorrer das práticas foram sentindo mais segurança e afirmaram-se mais capazes de gerir os tempos de fala dos diferentes atores. Perceberam que as crianças ganharam mais tempo de fala e as aulas tornaram-se “momentos de aprendizagem cooperativa, construindo conhecimento em grupo, sob a orientação do professor estagiário” (E2). Contudo, aperceberam-se da complexidade de “verificar a participação de todas as crianças na aula, pois eram notórias algumas dificuldades, por parte de certas crianças, em deixarem intervir as outras crianças (...), sendo necessária a

intervenção da professora estagiária para mediar a situação, senão havia crianças que quase nunca participavam” (C2).

Embora a maioria dos/as formandos/as tivesse ponderado que manteve uma atitude correta, eles/as colocam o expoente máximo na evolução do seu discurso oral e na gestão da conduta das crianças. Acolheram bem a ideia de terem passado por um período de adaptação à turma e ao contexto de estágio e constataram que esse momento foi crucial para poderem saber até onde poderiam ir com as crianças. Neste sentido, consideraram “fundamental a fase de observação” e o contacto diário com as crianças, bem como atender ao tipo de aproximação que se realizou (primeiro momento da socialização profissional) e ao saber ouvir (P2, M2, R2, C2, L2).

A terceira reflexão coincide com a etapa final do estágio em contexto. Convidados/as de igual forma a narrar os acontecimentos vivenciados, os/as formandos/as teceram uma síntese global do trabalho desenvolvido. Declararam, nos seus discursos, que as crianças realizaram aprendizagens significativas, ativas e socializadoras e, para tal, consideraram cruciais a utilização de uma linguagem clara e simples, bem como a capacidade manifestada na explicitação das tarefas propostas e discutidas com as crianças, dos conteúdos e da própria sequência/organização das experiências de ensino-aprendizagem (M3, C3, R3, L3). Evidenciaram igualmente que foi “fundamental a professora estagiária manter a liderança e o envolvimento de todas as crianças/alunos, o que contribuiu para uma boa harmonia e qualidade do ambiente da sala de aula” (C3). Houve também quem tivesse referido que no término das atividades letivas em contexto, as decisões tomadas se pautaram por uma maior clareza de discurso, mas ainda com a perceção da existência de falhas devido à falta de experiência profissional (E3, M3, C3).

3.2. Os tempos de fala do professor e das crianças

Considerando o tempo de fala dos/as formandos/as em situação de sala de aula e comparando-o com o tempo de fala das crianças, as suas reflexões conduziram-nos à perceção de que existiu alguma dificuldade inicial no controlo do grupo, implicando, de igual forma, a execução das atividades programadas a priori. Não conseguiam ainda ter a destreza necessária de gerir o comportamento das crianças e, por esse motivo, foi complicado cumprirem com a planificação. Sentiram, assim, angústia pelo facto de terem de assumir que a sua voz se sobrepunha à voz das crianças. Como aspeto mais positivo foi referida a replicação da explicação com recurso ao diálogo, ou da tarefa ou dos conteúdos, que tinham de explorar com as crianças.

Defenderam ainda a reciprocidade da comunicação: “defendo mais uma comunicação bidirecional, admitindo que em determinados assuntos o tempo do professor deve ser maior do que o dos alunos” (M1). Uma das formandas desvendou-nos que utilizou muito tempo da sua

aula a fazer “chamadas de atenção relativamente ao cumprimento das regras e postura em sala de aula” (M1), sendo que esse fator foi determinante para o incumprimento do que havia estipulado para abordar e, sobretudo, pelo facto de considerar “impossível ter tempo para dar por finalizados todos os trabalhos desenvolvidos em sala de aula” (M1). Refletindo sobre este aspeto, e considerando a sua situação de estagiária, salienta que pensou em “reduzir o tempo e o número das atividades” (M1).

No segundo momento reflexivo, os/as formando/as dão conta da evolução que sentiram na gestão do tempo e, com o decorrer do estágio, foram percebendo que determinadas decisões se tornavam automáticas, pois devido às rotinas e ao conhecimento do grupo de crianças, foram construindo um repertório de condutas que foram interiorizando e tornaram-se mais capazes de gerir esse aspeto, sendo que as estratégias/atividades desenvolvidas eram iniciadas e terminadas em tempo útil. Para esta ocorrência contribuiu muito o facto de terem reduzido o número de atividades planificadas. Confirmaram que no período inicial da prática pedagógica isso não se verificava, ficando muitas das atividades planificadas por concretizar (M2). Conseguida a adequação da gestão do tempo, os/as formandos/as sentiram uma evolução no tempo de fala do professor, comparado com o das crianças. No terceiro momento destinado à reflexão não obtivemos dados diferentes, relativamente às reflexões precedentes, que nos consentissem inscrever algum tipo de nota nesta categoria de análise.

3.3. Explicitação da estrutura da aula

Todo o ato pedagógico é o resultado de tomada de decisões. São elas que fazem antever uma determinada relação com o saber-saber, o saber-ser, o saber-estar e o saber-fazer. Esta relação entre os diferentes saberes merece-nos especial atenção se o objetivo é promover aprendizagens (trans)formadoras. Uma das formandas referiu que no seu papel de “estagiária”, não teve “a experiência necessária, para conseguir abordar determinados conteúdos de acordo com a faixa etária” das crianças, também por considerar que estas ainda “não possuem ‘maturidade’ suficiente para perceber os conteúdos da forma como são expostos nos documentos oficiais e no próprio manual” (M1). Porém, no relato que faz sobre a explicitação da estrutura das suas aulas, nomeadamente quando solicitada a refletir sobre a facilitação do seguimento dos passos da aula pelo/a supervisor/a, pelo/a colega de estágio e pelas crianças, considerou fácil o entendimento da estrutura das suas aulas. Justificou referindo que todas tinham um sentido lógico e ilustra:

No caso do português há sempre uma fase de pré-leitura, seguida de uma fase de leitura e pós-leitura. O diálogo estabelecido em sala de aula é no sentido de ativar os conhecimentos prévios dos alunos para que na fase da leitura haja um confronto entre aquilo que os alunos pensavam que seria e o que de facto é. Existe também a exploração do sentido do texto e consoante o que se pretende trabalhar proponho algumas atividades. No estudo do meio, antes de abordar o conteúdo em causa faço

sempre a sua contextualização, revendo aspetos do conteúdo anterior. Até porque na história de Portugal, sobretudo, verifica-se uma sucessão dos acontecimentos na linha do tempo (M1).

Outros/as formandos/as destacaram que a explicitação da estrutura das aulas poderia ter sido diferente, uma vez que algumas decisões reclamam reflexão e avaliação. Existindo escolhas entre várias alternativas, salientaram que, por vezes, a estrutura da aula se revelou um pouco desorganizada, embora tivessem em consideração a flexibilidade da planificação.

Referiram também que a estruturação das aulas estava sujeita ao modelo pedagógico assumido pela professora supervisora e das observações que realizava. Asseguraram-nos que tentaram seguir uma estrutura que partia do conhecimento do grupo e, considerando este aspeto, corrigiam os erros que notavam terem existido (pessoalmente ou em reunião de reflexão), possibilitando-lhes avançar para uma fase de maior aprofundamento, consolidação e avaliação das aprendizagens realizadas (E1, P1). Estes momentos de aprendizagens progressivas avalizavam que as aulas tinham de ser “bem pensadas e sobretudo refletidas” (M2). Contudo, foram conscientes de que na prática não tinham de cumprir rigorosamente e de forma rígida com o plano previsto. Assumiram que as aulas nem sempre “correram bem” e isto “não se deveu só ao comportamento dos alunos mas também às estratégias implementadas, até porque uma condicionava a outra” (M3). Uma formanda contou que a “certa altura, já sabia o que podia ou não fazer com a turma” mas tinha a perceção de que as propostas de atividades que implementava e não resultavam poderiam “funcionar com outro grupo de trabalho”, percebendo que a “planificação deve ter sempre em conta as características específicas do grupo de alunos” (M3). Sobre a planificação, outros/as formandos/as confirmaram que a planificação é o alicerce para estruturar bem uma aula, mas não sentiram a obrigatoriedade de a seguirem, sobretudo porque surgem situações de aula não previstas.

Aquando da reflexão sobre a estrutura da aula, surge novamente nas narrativas uma grande preocupação com a gestão do tempo, embora menos saliente na fase final do estágio. Sobressaíram também, em alguns discursos, a colaboração e a reflexão interpares, condições que consideraram importantes para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. A maioria considerou ainda que com a prática em contexto de estágio e atendendo aos momentos de reflexão que foram tendo, bem como à observação que eles/as próprios/as realizavam, a perceção da estrutura da aula por terceiros melhorou significativamente.

3.4. Orientação e clareza das tarefas propostas às crianças

Segundo os/as formandos/as, houve uma acostagem ao trabalho que desenvolvem no sentido da explicitação, no que respeita à clareza das propostas que apresentaram, nomeadamente nas tarefas práticas para que fossem acessíveis e específicas para o grupo de crianças e para cada uma delas. Um fator positivo das suas práticas foi o facto de estimularem e

insistirem com as crianças que revelavam “maiores dificuldades”, embora nem sempre conseguissem “ter feedback da parte delas”. Contudo, através da persistência na ajuda, manifestamente prestada às crianças, conseguiram que algumas superassem “as dificuldades que tinham em determinado conteúdo” (M1). Perceberam ainda, pelas observações que foram realizando e em função das reflexões que foram tendo com os professores, quais eram as tarefas em que as crianças se envolviam mais e, em função disso, tomaram determinadas opções, nomeadamente “diversificar o tipo de atividades”, recorrer “a materiais pedagógicos que mantivessem as crianças envolvidas no seu processo de ensino”, utilizar “grelhas de hétero revisão, para que as crianças pudessem perceber melhor os erros que cometiam e pudessem desenvolver o seu espírito crítico”, “propor pesquisas para que seleccionassem, organizassem e construíssem o seu próprio conhecimento” (M1). A formanda em questão salientou ainda que se manteve sempre atenta e que levava sempre um “plano B” que era posto em prática no caso de perceber que uma das atividades não estava a “funcionar” ou no caso de verificar que algumas crianças terminavam “as tarefas com maior rapidez” (M2). No seu entendimento, os adultos responsáveis pelas crianças devem “prever as situações que possam ocorrer na sala de aula e saber contornar as menos boas que vão surgindo”, aspetos que considera que “devem ser da competência de todo o bom professor” (M2). Adita ainda que, depois de dominar “os ritmos de trabalho de cada criança”, conseguia mantê-las mais envolvidas e motivadas nas atividades. Justifica dizendo que recorria a “atividades de diversos tipos e a materiais curriculares manipuláveis adequados para trabalhar os conteúdos” (M2). Outra inquietação desta formanda teve a ver com os registos escritos da aula, sobre os quais considera que não deteve o necessário entendimento desde o início do seu estágio e que, com o decorrer do tempo, ganhou essa consciência e passou a registar: “o registo escrito, que era uma das minhas preocupações, começou a fazer parte das minhas aulas. Considero-os importantes porque certamente ajudarão os alunos a memorizar a informação e a consultá-la sempre que necessário” (M2).

3.5. Iniciativa na resolução de problemas

Nas suas narrativas, os/as formandos/as explicitam as diligências tomadas para resolver uma situação-problema, permitindo-nos definir um *modus operandi* das suas práticas. Dizem recorrer às mesmas estratégias de ensino, pelo facto de terem resultado, e atender aos conhecimentos prévios das crianças na forma como planificavam as aulas, “optando sempre que possível por aquilo que [as crianças] gostavam de fazer” (M1). Consideraram também pertinente “trabalhar um determinado conteúdo (...) em grupos heterogéneos, partir dos conhecimentos prévios das crianças, valorizar e incentivar a participação de todas” e que, em determinadas situações, insistiram com “as crianças que revelavam maiores dificuldades”, por considerarem que era essencial (M1). Percebemos que a partir das observações da sua prática e

das interações pedagógicas que foram vivenciando com as crianças, os/as formandos/as foram percebendo a necessidade de fazer reajustamentos, nomeadamente na forma como ensinavam os conteúdos às crianças, minimizando os elementos condicionantes da clareza da exposição e respeitando as suas necessidades e transposição didática. Segundo eles/as, foi indispensável “encorajar algumas crianças para resolver as atividades propostas”, nomeadamente as que “sentiram mais dificuldades” (C1).

Entendem que, para se desenvolver uma pedagogia mais ajustada com todas as crianças da turma, é necessário que o/a professor/a esteja atento/a no sentido de perceber a desmotivação de algumas, sendo que, por um lado, deve desviar-se do seu nível de funcionamento e “explicar de outra maneira a atividade proposta e se for necessário individualmente” e, por outro, “incentivar a criança para se empenhar na sua resolução” (C1).

Os/as formandos/as, durante a intervenção em contexto de prática de ensino supervisionada, notaram, por vezes, a “falta de autoconfiança” de algumas crianças e sentiram necessidade de as reforçar positivamente para que se sentissem “capazes de acreditar nas suas capacidades, para conseguirem realizar determinadas tarefas” (C2, C3). Outros testemunhos recaíram no desenvolvimento de uma pedagogia que valoriza o que a criança faz e que relativiza o erro, uma vez que se trata de fazer do erro condição de aprendizagem: “nunca desencorajo a criança que errou, porque considero que é com o erro que se aprende. Tento sim, encorajar a fazer mais e melhor. Insisto e persisto porque sei que são capazes, basta quererem” (R2, R3). Valoriza-se o atendimento prestado na correção do erro e o encorajamento das crianças: “encorajei sempre de forma positiva a criança, de modo a conseguir efetuar a correção e não passar nenhum conteúdo que ficasse por corrigir, ou mesmo incentivar de forma positiva a criança para que fizesse melhor, tanto em grupo como individualmente” (L1, L2, L3).

Outros/as formandos/as disseram ter apelado à negociação para evitar condutas menos positivas das crianças e, neste sentido, perceberam que esta estratégia favoreceu o controlo do grupo.

Outras narrativas permitiram ver a evolução de um trabalho que procurou sair da rotina. Esta tomada de consciência sobre os próprios processos mediadores de ensino-aprendizagem, vivenciados na prática, observando o antes, o durante e o após, leva-os a ter mais em conta, em práticas ulteriores, a centração nas crianças e a preocupação de considerarem os aspetos cognitivos e afetivos na aprendizagem.

Na reta final do estágio, os/as formandos/as consideram que as maiores dificuldades se prenderam com o investimento pessoal que tiveram de fazer na gestão das relações interpessoais (professor/a estagiário/a-criança), sobretudo no controlo de atitudes subjacentes a alguns comportamentos e a sua relação com os processos situacionais, por exemplo quando surgiam imprevistos e tinham de encontrar uma solução imediata para os resolverem. Percebemos assim que a sua maior preocupação não estava na metodologia ou exploração

didática do conteúdo, mas sim no comportamento e nas dificuldades das crianças e, uma vez mais, revelaram que conduziram as aulas em função destes dois aspetos. Uma formanda realça o atendimento que prestava às crianças sustentando-o na análise que realizava aos instrumentos de observação que utilizava na sala aula: “essas dificuldades eram detetadas a partir da reflexão que fazia das grelhas de avaliação” (M1). Revela também que a partir da análise que realizava às grelhas conseguiu “identificar as crianças que não conseguiam atingir os objetivos propostos, as que não eram observadas por não terem um papel tão ativo quanto os seus colegas e portanto passavam por ‘despercebidas’, entre as outras...” (M1). Acrescenta ainda que “nas aulas seguintes, tentava sempre contrariar estas situações, incentivando as crianças à participação e ao envolvimento nas atividades” e exemplifica: “solicitando-lhes a resposta às tarefas que realizavam, chamando-as ao quadro para exporem e explicarem os seus raciocínios, valorizando/elogiando o seu trabalho e integrando as suas ideias no desenvolvimento das aulas” (M3).

As narrativas parecem demonstrar que as situações pedagógicas que requerem dos/as formandos/as iniciativa para a resolução de situações problemáticas são determinadas pela preparação da aula, operando a nível concreto para a resolução de comportamentos de indisciplina e na gestão desses mesmos comportamentos. Os/as formandos/as detêm-se também em estratégias a que ficam presos durante a ação, nomeadamente no incentivo à participação da criança e na ajuda prestada para a superação de dificuldades, não prestando tanta atenção à evolução das situações pedagógicas e às evidências da sua ação.

3.6. Comentários e perguntas personalizadas

A análise dos discursos dos/as formandos/as relativos ao processo socio afetivo, imprimido na comunicação oral, permitiu-nos compreender o funcionamento pedagógico e identificar problemas que encontraram na comunicação e adaptação interpessoal com as crianças. Os/as formandos/as olharam para a fase inicial do seu estágio como uma fase de experimentação e, por tal, consideraram que o estágio foi um desafio permanente. As observações que realizaram, preparadas previamente na instituição de formação, permitiu-lhes perceber que “muitas das atividades propostas não funcionaram e que foi necessário manter todas as crianças envolvidas nas atividades”, tratando-as pelo nome e formulando questões dirigidas, pois foi a “forma de as conseguir controlar melhor” (M1). Todos/as os/as formandos/as inscreveram nas suas narrativas que utilizavam sempre o nome das crianças, sobretudo em situações de diálogos dirigidos ou quando tiveram de questionar, problematizando o procedimento a ter com cada uma das crianças, estabelecendo uma relação pedagógica com pendor mais afetivo, criando modos de adaptação mais sustentados nas relações interpessoais que foram desenvolvendo. Uma formanda refere ter recorrido ao método interrogativo, ao “questionamento constante utilizando os nomes próprios das

crianças” para perceber se estas “apresentavam dúvidas e dificuldades perante os conteúdos” e, em caso afirmativo, esclarecia-as “as vezes que fossem necessárias” (P3).

3.7. Reforço positivo: elogio, recompensa, encorajamento

São diversas as variáveis pedagógicas que podíamos analisar, mas detemo-nos na compreensão do reforço positivo que consideramos importante analisar. A família e a escola influenciam a criança nas suas escolhas sociais e culturais. A construção da sua identidade deve processar-se com recurso a reforços positivos. A escola é também responsável por estimular a motivação extrínseca e a intrínseca, pelo que não devem ser apenas os adultos a avaliar o trabalho realizado pelas crianças, mas sim serem elas a fazê-lo, isto para que não se tornem sempre submissas à aprovação do adulto. Temos de permitir à criança o desenvolvimento de mais capacidades de análise, por forma a estimularmos o seu pensamento divergente, e que se tornem mais autónomas e mais capazes para enfrentar problemas.

Através dos discursos dos/as formandos/as percebemos que o elogio, a recompensa e o encorajamento entram nesta categoria de análise como reforço positivo. Refere uma formanda que as crianças do grupo/turma estavam habituadas “ao trabalho individual” e ao elogio individual. Decidiu “arriscar numa aprendizagem cooperativa”, começando por elogiar e encorajar a realização de trabalho de grupo, promovendo também a auto e a heteroavaliação (M1). Contudo, no decorrer do processo foi entendendo que os grupos de trabalho nem sempre funcionavam bem. Não ficou desmotivada com as situações que foi observando e vivenciando, mas acreditou que esta conquista levaria “o seu tempo” pelo facto das crianças não estarem sensibilizadas nem “habituadas à dinâmica e à exigência de um trabalho de grupo” (M1). Acrescenta que continuou a “insistir por acreditar que este pudesse ser o melhor caminho para atenuar os comportamentos inadequados”, pois “trabalhar em grupo exige, das crianças, sobretudo, trabalhar o seu lado social. Para que o trabalho funcionasse foi necessário cumprir um conjunto de regras” que, no momento inicial do seu estágio, considerou terem sido as suas maiores falhas (M1). Embora refira que desde o início do estágio sempre acreditou que, se “trabalhasse [essas falhas] conseguiria obter bons resultados” (M1), revela que sentiu dificuldades na implementação da aprendizagem cooperativa.

3.8. Ritmo: gestão do tempo e dificuldades sentidas na preparação e abordagem dos conteúdos

Neste tópico destacamos especificamente o ritmo imprimido às aulas lecionadas, nomeadamente as que, no nosso entender, revelaram uma gramática pedagógica do saber-fazer dos/as formandos/as, desde a preparação das atividades da aula, em que tiveram de tomar opções antes e durante a ação sobre como abordar os conteúdos. Os/as formandos/as assinalaram a existência, desde o início da prática de ensino supervisionada até ao seu término,

de momentos que exigiram muita reflexividade. As maiores dificuldades prenderam-se com a preparação da aula, uma vez que tinham antecipadamente de calcular o tempo que teriam de utilizar numa determinada atividade, considerando obviamente os objetivos para a aula. Alguns evidenciaram que tinham “facilidade em planificar e trabalhar os conteúdos” (M1, C1, R1), outros enfatizam as dificuldades da integração dos conteúdos das diferentes componentes do currículo, considerando os temas que lhes eram fornecidos pelos/as professores/as cooperantes para trabalharem (L1, E1, P1). Revelam ainda que a maior dificuldade foi a gestão do tempo:

A dificuldade maior sentida na preparação e abordagem dos conteúdos, foi essencialmente a gestão do tempo, em função dos objetivos da aula e, neste momento, sinto ainda alguma dificuldade em conseguir gerir o tempo de acordo com o planificado (L2);

A gestão do tempo tem sido o aspeto mais difícil de controlar, uma vez que perco muito tempo a conseguir controlar a turma, fazendo estender por maior período as áreas planificadas e faltando depois tempo para abordar tudo o que foi previsto na planificação (E1);

Gerir o tempo implica o conhecimento do currículo, dos conteúdos, das metas (...). Conhecer, prever e controlar todos estes fatores não é uma tarefa fácil, principalmente para um estagiário, mas com o tempo acreditamos que será ultrapassado (C2).

No que diz respeito aos diferentes momentos da aula e à reflexão sobre a ação a partir dos registos que foram fazendo, uma formanda considera que foi pertinente ter realizado uma análise sistemática do que foi observando das suas aulas e registando, pois permitiu-lhe ser uma pessoa mais reflexiva. Assegura que essa análise lhe sustentou melhor a reflexão na ação e isso ajudou-a a autocorrigir-se: “Para completar o processo sirvo-me de grelhas de avaliação e de outros registos, instrumentos muito importantes para que eu possa refletir. Todos os dias quando os analiso consigo perceber quais foram as minhas falhas” (M2).

A preocupação de outros/as formandos/as recaiu no conhecimento que as crianças já possuíam sobre os conteúdos que teriam de explorar. Desta forma poderiam pensar melhor no tipo de abordagem a realizar. Um deles salienta:

Era importante ter em consideração os conhecimentos prévios das crianças em relação ao tema a trabalhar e, por isso, tentei sempre antes de começar a abordar determinado conteúdo, saber que conhecimentos as crianças possuíam acerca do conteúdo em estudo, sendo possível assim relacioná-los com exemplos do dia-a-dia, para que eles percebessem melhor o que eu queria que aprendessem (C2).

Também a diversificação de materiais e recursos pedagógicos veio a ser uma preocupação, sobretudo pelo facto de eles entenderem que estes deviam permitir que as crianças se motivassem e envolvessem no decorrer da aula. Sobre este assunto uma formanda salienta, nos três momentos autorreflexivos, que investiu muito “na abordagem de conteúdos

no sentido de diversificar os materiais”, concebendo-os e personalizando-os, “no sentido de cativar a criança para que se envolvesse nos conteúdos trabalhados” (LUI1, LUI2, LUI3).

Por fim, o discurso de uma formanda ilustra o percurso que ela fez no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao longo de um semestre letivo de estágio, assim como revela o seu pensar sobre o ensino:

Tive a capacidade em adaptar-me facilmente à turma e ao contexto educativo; saliento a facilidade com que planifiquei e organizei as experiências de ensino-aprendizagem, tentando sempre propor uma diversidade de tarefas que permitissem a sequencialidade da aprendizagem. Fazia questão de iniciar as aulas com uma pequena revisão, para assim conseguir contextualizar o novo conteúdo, e depois recorria ao questionamento, como forma de perceber os conhecimentos prévios das crianças para poder introduzi-los nas minhas intervenções (M3).

Considerações finais

Analisamos dezoito narrativas dos/as formandos/as sobre a formação, a observação e as práticas em contexto de estágio, elaboradas em três momentos distintos do seu desenvolvimento profissional e essa análise ajuda a perceber a importância da reflexão na e sobre a prática. A análise aos discursos dos/as formandos/as tomou como referencial as categorias da *Target Language Observation Scheme* (TALOS), tendo dela emergido um conjunto de apreciações sobre a forma como eles/as perceberam a sua evolução como pessoas e como profissionais, das quais foi possível distinguir aspetos positivos e outros que, na visão dos/as formandos/as, requereriam uma melhoria.

Da leitura dos diferentes discursos encontramos perspetivas convergentes sobre o processo de ensino-aprendizagem, e algumas dissonâncias no pensar sobre a ação, sobretudo quando destacam as suas dificuldades. Na análise emergem histórias pessoais e de iniciação profissional diferenciadas, particularmente no que diz respeito às experiências vivenciadas em contexto de estágio e às formas de indagação sobre a pedagogia que puseram em ação quando tiveram de resolver problemas e situações práticas. A análise desvela também habituação à reflexão pedagógica, alguma dela sustentada nos registos elaborados e que conduziu os seus autores à antevisão do que poderiam realizar futuramente, embora eles estejam determinados pela forma de trabalhar de cada um/a e pelas idiosincrasias dos contextos onde realizaram a sua prática de ensino supervisionada. Afiançam ainda que passaram por um processo de consciencialização da complexidade do ato de ensinar, destacando diversos momentos de questionamento, que terão contribuído para a sua (trans)formação e enriquecimento como pessoas e como professores.

Pronunciando-se sobre a metodologia de ensino, valorizaram a aprendizagem cooperativa, a utilização de estratégias diversificadas, o saber observar para melhor avaliar e a

aprendizagem através do lúdico. Como aspetos mais evidentes da sua iniciação à prática profissional destacam os constrangimentos e as limitações sentidas no processo inicial de socialização, sendo certo que muitas destas preocupações foram diminuindo ao longo das intervenções em contexto. Salientaram a dificuldade em gerir o tempo, adequar o discurso às crianças, realizar a integração curricular dos saberes das várias componentes do currículo, libertar-se da planificação, improvisar aquando da ocorrência de situações inesperadas, envolver todas as crianças na atividade, dar apoio individualizado às crianças com mais dificuldades de aprendizagem e controlar o grupo.

A diversidade das experiências, vivenciadas em contexto de estágio e por eles/as narradas, determina as representações e as motivações de cada um/a perante o ensino e a aprendizagem. Salvaguardam também que o processo formativo se deve sustentar em relações afetivas e positivas. Em sala de aula consideram que as suas atitudes perante as crianças se pautam pelo reforço positivo e pelo respeito pelo outro. Neste sentido, assinalam como aspetos positivos a importância de respeitar ritmos individuais, aceitar e apoiar as decisões e idiossincrasias de cada um, atender a todas as crianças de igual forma, incentivar a participação de todas e aceitar as suas ideias para poderem ser utilizadas em planificações futuras. Como aspetos a melhorar enumeram, sobretudo, a orientação das crianças na realização de trabalho de grupo, mais especificamente as diretrizes a fornecer, e a conceção das tarefas atendendo aos ritmos de aprendizagem de cada uma, bem como a avaliação.

Nos diversos momentos da observação de aulas (pré-observação, observação e pós-observação), bem como nos destinados à reflexão, os/formandos/as realçam que as interações que se estabeleceram no relacionamento com o/a orientador/a cooperante e com o/a supervisor/a institucional foram positivas e construtivas. Valoram este processo de interação e reflexão dialógica porque tornou possível o confronto de ideias, a partilha de saberes, a comparação de formas de pensar e de agir, tornando conscientes as crenças, valores e práticas de cada um/a. A partilha em grupo, a reflexão sobre a ação, a análise de si e do outro foram pertinentes para a tomada de consciência das suas fragilidades, possibilitando-lhes agir de outro modo e ganhar a necessária autonomia. Surgiu também nas narrativas a relevância do saber científico, sendo este saber garante de uma apropriação de conhecimentos sustentados na teoria que contribuem para fazer face a dúvidas, preocupações e dificuldades manifestadas pelas crianças.

A dimensão (trans)formadora é reforçada nos discursos dos/as formandos/as quando referem que se operacionalizaram mudanças ao longo de todo o processo formativo na maneira de ser, estar e agir. O facto de encararem a praxis como uma ação complexa despertou-os/as para a tomada de posições mais reflexivas com vista a alcançar novas possibilidades de ação.

Referências

- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fialho, I. J. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, Ano 7, n.º2, 18-37.
- Lynch, B. K. (1996). *Language program evaluation: Theory and practice*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Mackey, A. y Gass, S. M. (2016). *Second language research: methodology and design*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Pardal, L. A. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (págs. 79-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Teixeira, F. (2011). Da natureza da observação pedagógica: da objectividade à interpretação. In E. A. Machado, M. P. Alves & F. R. Gonçalves (Orgs.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (págs. 17-45). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ullman, R., & Geva, E. (1985). Expanding our evaluation perspective: what can classroom observation tell us about core French programs? *The Canadian Modern Language Review*, 42, 2, 307-323.

FROM INITIAL PROFESSIONAL PRACTICE TO THE TRAINING OF A REFLEXIVE PRACTITIONER

ABSTRACT

Observing classes consists of a rather specific practice within pedagogical supervision. It is also considered of paramount importance in the framework of reflexivity, thus playing a relevant role in the professional development of teachers in training, both initial and continuous. This is the viewpoint which guides this paper, focusing on aspects linked to initial teacher training, especially those which are currently experienced as an outcome from the Bologna Reform. The assumption is that students in training should be more autonomous and that the training institution values the role of dialogic communication among all agents which contribute to the students' personal and professional development. This will result in the favouring of a professional culture which considers them as peers within a community of practice.

This study uses a qualitative methodology and the research focus is mainly concentrated on the practice carried out by future teachers, more specifically on their discourse and on the way they perceive themselves as individuals and practitioners. To achieve that we will use the categorisation outlined in the Target Language Observation Scheme (TALOS), which analyses the content of the practitioners' reflections on three observed classes as a way to evaluate their own professional practice.

The study shows an improvement in the observation skills and self-observation skills of the subjects who are part of the sample. It must also be highlighted that the early perceptions practitioners had about themselves at the initial supervised teaching period differs from the one they have at the end. These perspectives are the result of changes occurred throughout the training process, particularly in the way they perceive themselves, they act and reflect. As a conclusion it can be added that by assuming their practice as a complex process intensifying reflexivity, practitioners have become more open-minded when regarding new forms of action.

Keywords: Teaching; professional practice; reflexivity; reflexive practitioner